

日本語教育における文化

——その位置づけへの試み——

長谷川恒雄

1

最近、言語学において「言語と文化」が、外国語教育において「学習語と文化」の関係が論ぜられる機会が多くなった¹⁾。

日本語教育においてもまたしかりである。ただ、日本語教育の世界では、日本語の文化という語の意味の多様な用法とも係るのだろうが、さまざまな側面から扱われながら不十分なところがあり、特にその位置づけにおいて論理的な整理がなされていなかったように思う。

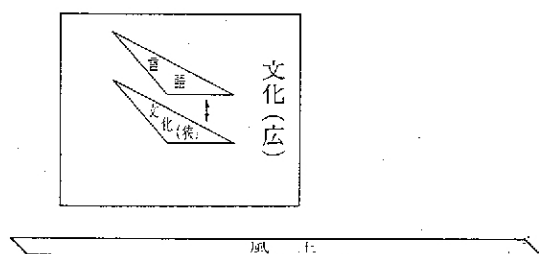
日本語の文化のもつニュアンスは、国立東京博物館を想像するとわかりやすい。同館は歴史博物館であるが、ここを見ただけでは日本の歴史のイメージは生れるまい。人間活動の中の特に芸術と呼ばれる分野の中のその中でまた洗練されたものが展示されているだけだ。この感覚こそが、日本語の文化のニュアンスを代表するものだと思ふ。そしてこの延長線に立ち、日本語教育の中で、川端康成等の一流作家の作品を教材とし、あるいは歌舞伎、能、茶道、花道を解説することで、外国語教育(ここでは日本語)における「文化」の問題は片付いたとする考えがあるとすれば早計であろう。

では如何なる意味で「文化」を考えるべきだろうか。文化人類学の一般的な理解は次のようである。

1) 現代のエスプリ No. 85「ことばと心理」。板坂元「日本人の論理構造」講談社現代新書。池田摩耶子「日本語再発見」「外からみた日本語」三省堂新書。

「文化...とは、知識、信仰、芸術、道德、法律、習俗その他社会の一員としての人の得る能力と習慣とを含む複雑な全体である²⁾。」

右の定義に従えば、人間が後天的に身につけたすべてのものが文化となり、言語も文化の一分野となる。本稿では都合上、この意味における文化を広義の文化と呼び、そこから言語を除去した部分を狭義の文化と呼び、以下ことわらないかぎり狭義の意味において借用していく。以上の整理を図式化すると第1図のようになる。



第1図

洗練された芸術も文化の一部であることは否定しないが、このように人間活動の後天的部分を文化と理解したほうが、言語教育における文化の問題は整筋しやすい。図の言語、文化は当然ながら密接な相互関係をもつ、この点と風土についての論は後節にて述べる。

2

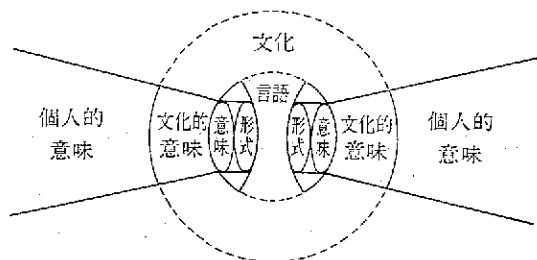
ソシュール以来の近代言語学では言語の本質として、話者と聞き手のコミュニケーションの媒体としての機能をとりあげている³⁾。ラドーによれば、そこでの文化の位置は第2図のようになる⁴⁾。

2) E. B. Tylor 比屋根安定訳「原始文化」誠信書房 p. 1。

3) ソシュール 小林英夫訳「一般言語学講義」岩波書店 p. 23-31。

4) ラドー「言語テスト」大修館 p. 7。

図の説明をする。まず言語には形式と意味とがある。たとえば、/i・nu/ という一定の発声を一定の順で発した場合、日本語では「犬」という動物を意味する。この際の前者を形式といい、後者を意味と呼ぶ。言語はもちろんこのような単語のレベルに留らず、文のレベルをも含むが、この言語の周囲に文化的な意味がある。犬の場合で言えば、その社会が犬をどう見ているかということになる。愛玩用か、番犬なのか、あるいは食用なのか。それにより二義的に加わる意味が変わる。これをここでは文化とよんでいる。ラドーの図では更に、小さいとき犬にかまれ、犬には恐怖心があるというような個人的意味の傾分が示されている。



第2図 ラドー「言語テスト」p.7 大修館より

さて、言語によるコミュニケーションはこのような構造を前提として可能なのであり、それは図のたとえば右側が左側に作用を及ぼし、左側が右側つまり発話者の意義するところをその通りに受けとめることである。ただ図の外側に個人的体験により差の出ている傾分があり、厳密に言えば発話者の意図が全くそのまま伝達されるわけではない。ここではこの点については省略しておく。

ここで問題としたいのは「このような構造を前提」に置いた点にある。つまり、話者と聞き手が同じ言語と文化をもつ社会（以下ことば共同体と呼ぶ）に所属することが前提となっている点である。

しかし外国語教育においてはこの前提が前提として成立しないのは言うまでもない。一般的に言って、外国語学習者は自らの所属するところとは

異なることば共同体の言語を習う。従って、言語によるコミュニケーションを可能とするためには、そこになんらかの工夫をしなければならない。

3

外国語教育の一般的な型として、ここでは幼いときから成人に達するまで自らの母国で成長してきたような外国人学習者に日本語を教える場合を考えてみたい。



第3図

この場合を図式化すると第3図のようになる。点線はことば共同体を示しており、日本と学習者の属する共同体と二つ記してある。各共同体内の構造が第1図と同じなのは言うまでもない。学習者は成人を想定しており、背後には母国語と母国文化をもっている。そしてこのような外国人に日本語を教えることが、外国語教育としての日本語教育である。

ところで、外国語教育は、学習すべき言語の語彙(単語)と文型(文法)さえあてればよい(図の太線矢印のみ)と考えるとどういうことになるだろうか。学習者の日本語は日本文化でなく、学習者の母国文化に支えられることになる。このような形が日本語本来の姿でないのは言うまでもないが、またそれ故に学習者の日本語の理解力にも影響してくる。たとえば、京都伏見稻荷参道などでは焼鳥用に毛をむした赤裸な姿の小鳥が露店に並べて売っている。そこで「これはうまいさうだ。」といっても、特に欧米人には文の意味は文法的に理解できても、それ以上に「びん」とはこないであろう。むしろ残酷感をもつかもしいない。

日本語としての「鳥」は bird ではない。日本語の「鳥」は焼鳥という形で人間に利用され、更にそれはおいしいものであるという側面を、つま

り文化的意味をもっている⁵⁾。同時に bird にはそれなりの文化的意味をもっている。そしてそこには可愛らしい、愛すべき bird を焼いて食べるなどという感覚はない。学習者はこれに従って先のことばを判断するわけである。当然ながら誤解が生じてこよう。この例のように、言語はその背後に文化的な意味をもつ。そして、その意味はことばがことば共同体によって異なるように、ことば共同体によって異なる。第1図・第2図の言語と文化の関係は右のような意味をもっている。

従って、外国語教育においては文化も語彙や文法と同じように、あるいはそれ以上に重要性をもつ事項として扱わなければならないと考える。そしてこのような文化への配慮がなされてはじめて、学習者は学習すべき言語を完全な意味においてマスターする可能性を与えられたことになる。すなわち、第3図の破線矢印、日本文化をも学習者に教えることにより、学習者は第2図の片側に立つ可能性をもつのである。この可能性は換言すれば、学習者の日本語ということば共同体への完全な参加、つまり構成員と一員となることを意味する。

日本語教育に限らず、外国語教育において、完璧さを求め、突詰めていくと、結局このように言語を教えるために文化を扱わざるをえなくなってくるし、ある意味では学習者に(ここでは日本文化への)「洗脳」を強いることになる。この結論は、外国語教育の理想型としては間違っていないと思う。

しかし、外国語を学習することが、少なくとも学習すべき言語共同体になんらかの形で接近、あるいは接触することを意味するとしても、それが即、共同体への完全な参加を意味はしない。また外国語を学習するもののすべてが、その目的のことば共同体に完全な意味における参加をする必要、あるいは需要があるとも思われない。この点と先の理想型の関係をどのように考えたらよいのだろうか。この結論を述べる前に、日本語教育を別の側

5) 鈴木孝夫「ことばと文化」岩波新書 p. 105-128 に同様の指摘があるので参考にされたい。

面から考えてみたい。

日本語教育を行う教師、場所、受ける学生の組合わせを考えてみると、下のようになる。

教師	学生	教える場所
日本人 A国人 B国人	——A国人——	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">{</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> 日 本 A 国 B 国 C 国 D 国 </div> </div>

組合せを具体的に考えてみると、①日本人の先生がインドネシア人の学生に日本で、②アメリカ人がアメリカ人にアメリカで、③カナダ人がマダガスカル人にパリ大学で日本語を教えるなどのいろいろなパターンが考えられる。今この三つの場合について考えてみても、その得失は各々異なる。②は英語という共通語を先生と学生間にもち、英語を媒介として、つまり翻訳という方法を通して日本語を教えるが、それ故にまた日本語の言語共同体への参加ということからは遠くなる。①③ではそのような共通語はないかも知れない。従って翻訳法は採れないかもしれない。次に文化の面から考えれば、non native の先生は自らの学習経験を顧て、学習上の困難点を指摘することが可能であるし、自国の文化との比較もできる。②がまさにこの形である。しかし non native の先生でも③になるとその効果は間接的なものとなってしまうし、学習者は先生の本来もつ文化か、先生が学びとって身につけた日本文化か判断にとまどうだろう。文化の面からみれば、①が一番直接的に手本を見せることができる⁶⁾。

ところでこの節のはじめに学習者として自分の母国で成長してきた外国人を想定してきたが、日本語教育の対象は右に限らない。幼いときから外

6) 斎藤修一「外国語教育としての日本語教育」日本語と日本語教育第2号中の「語学教師の二つの立場」p. 36-38。

田辺洋二「外国語学習における環境と教授法の関係」早稲田大学語学教育研究所紀要 12 などを参照されたい。

国で成長してきた日本人、いわゆる帰国子女等に対する日本語教育や、日本で生活をしている外国人の子弟に対する日本語教育もある。この二つのケースの場合、子どもたちは生活をしている時間が長くなるほどその地（彼等にとっての外国）の文化の影響を強く受けることで共通している。しかしなお言語面を含む基本的な生活は家庭（母国文化）においてなされている。その地の文化の影響は日本語教育からみた場合、この二つのケースは逆の作用を果す。しかしそれ以上に、先に述べた母国で成長してきた者を対象とした場合と文化についての前提条件は異なってくる。

以上簡単に述べたように、日本語教育といっても様々な形態が現実存在している⁷⁾。その一つ一つの差異を論ずるのは本稿の目的とするところから外れるので、それには触れない。ただ、ここで、文化と関連する問題として二点を記しておく。

文化と言語が深い関係を持ち、外国語教育でも学習すべき言語の他にその文化をも扱うべきことは述べた。このこと自体は既に言われてきたことでもある。本稿は右の他に、教師、教育場所、学生との関係を絡ませて考えてみた。とくに学生の成長する過程の文化を単一でない場合をも考えてみた。問題の一はこの点にある。すなわち、日本語教育では、このような学習者の背負っている様々な文化をどこまでこまかく捕え、教育上各々に配慮（ここで問題としたいのは特に文化面）をしてきたであろうか。十分とは思われない。部分的にそのような努力がなされてはいようが、日本語教育全体の中でどのように体系づけるべきか明確にされていないように浅学の私には思われる。

問題の二は一とも関連するが、先に私が外国語教育の理想型とよんだ文化の扱い方のみが目立って論ぜられている点である。理想型はあくまで特別な条件下においてのみ可能なものであると私は考えるが、その理想型を実現するための条件についてはあまり論ぜられていない。また理想型以外

7) 言語生活 No. 279 p. 52-54 「日本語学校を訪ねる」を参考のこと。

の場合においては文化に対して如何にあるべきかという点も論ぜられてし
 かるべきではなからうか。

右の二点の問題の解決は私には重擔であり、能力の及ぶ所ではないので
 論はこれでやめる。ただ本稿のはじめに文化について未整理な段階にある
 と述べたのは実は右の点を指摘したつもりである。

4

この節では、日本語教育において問題となる文化を具体的に考えてみた
 い。

第1節では、文化を広義と狭義に分け、言語は広義の文化の中に入れて
 おいた。言語が後天的な社会性を帯びた習慣であるから文化(広)としたの
 だが、それ故に成人に達した日本語学習者たる外国人は、日本語を学ぶと
 き、その既に身につけている母国語を媒介として判断をする。従って、言
 語自体においても、母国語の干渉がみられる。これも大きくは文化の問題
 と考えたい。

「屋根を整理する。」という作文をした英語系の学生がいた。本人は「屋
 根を修理する。」の意のつもりであった。この場合、学生は to adjust を英
 和辞典で調べ、そこに出ていた「整理する、調整する、修理する」の中の一
 語を選んだのである。しかし、整理=調整=修理ではない。三つのことば
 の意味の一部が adjust の意味する一部に一致しているにすぎない。「屋根
 をなおす」ときの意味の adjust の意味は adjust の意味範囲の一部ではあ
 るが、それは日本語の「整理」の意味範囲からは外れ、「修理」の意味する部
 分となる。従って先の例はおかしいということになる。このような単語の
 意味する範囲はほとんどの語が、国によって異なる。一例をあげておく⁸⁾。

	日本語	フランス語	英語	デンマーク語	イタリア語
〈立木〉	KI	ARBRE	TREE	TRÆ	ALBERO
〈木材〉	KI	BOIS	WOOD*	TRÆ*	LEGNO*

8) 北村甫「言語学入門」(TEC 理論言語学講座) 講義資料 p. 22 より。

〈薪〉	KI	BOIS	WOOD	BRÆNDE	LEGNA
〈森〉	MORI	BOIS	WOOD	SKOV	BOSCO
〈林〉	HAJASI	BOIS	WOOD	SKOV	BOSCO
			*TIMBER	*TØMMER	*LEGNAM

このような言語共同体間の差異（上の場合は単語レベルにおける離散的性格⁹⁾）はなにも単語の問題だけではない。文構造でも、発音、アクセント、文体面でも表われる。

発音面からみてゆく。日本語の発音はやさしいとよく人は言う。たしかに母音も、子音も、その数は多くない。しかしそれが日本語学習者にとっての発音のやさしさを意味しない¹⁰⁾。母国語に有気、無気の対立を持つ韓国、中国、タイなどの学生にとっては有気、無声の区別は新たに覚えねばならない難しい技術である。たとえば韓国語で /gaga/ (g=無気の k) とある場合、発音は [kaga] であり、日本人には、「かが」と聞こえる。/ka-ka/ (k=有気の k) は [k'ak'a] であり、「かか」と聞こえ、/ggagga/ (gg=無気声門閉鎖の k) は [ʔkaʔka] であり、やはり「かか」あるいは「かっか」に聞こえる。このように /か/ にとれる音は韓国語では三つの音素となり、その中の一種（無気の k）は語頭は無気無声の [k] であるが、語頭以外是有声、つまり日本語の「が」となる。韓国人はこの無気の k の影響により、日本語のか行音とが行音がわかりにくい。たとえば「なにかありますか。」と「なにが [ga] ありますか。」は聞きとり上困難となる。しかし、[ka] と [ga] が音素上同じであっても、[ga] と [ŋa] は異なる音素であり、ここから「が」を鼻濁音で発音した場合と、単なる有声音で発音した場合とで、意味あるいは文法面において差異があるのかないのかという質問も生じてくる。

一方欧米系の学習者にとっては、有気無声自体の区別は易しいが、長短

9) 服部四郎「言語の構造と機能」『東京大学公開講座 9 言語(東大出版会)』所載参照。

10) 今田滋子「上級の聴解指導の問題点 (1)」日本語教育 23 参照。

促撥音が難しくなる。撥音 /ん/ を例にとれば、本 [hoN] は、本が... というときには [honja] となるし、本も... のときは [hommo], 本の... は [honno], 本を... は [hoōo] というふうに [ん] という一つの音素はさまざまな発音でなされ、我々はそれを一つの音としてとらえる習慣を持っている。しかし、右の発音を母国語の中では異なる音素としてとらえてきた学生者に急に一つの音(意素の意)として考えさせることは、母国語にない音を新たに身につけさせるのと同様に難しいことである。だが、それを怠ると、「本を少し貸してください。」[hoōo...] が、「ほんの少し貸してください。」[honro...] になってしまう¹¹⁾。

所謂直接法による日本語教育が音声言語を中心に学習が展開していく形式をとっていることを考えると、発音の問題はもう少し留意されるべき問題であると思うが¹²⁾、これについては別の機会にゆずる。

文のレベルにおいても同じである。学習者の母国語を日本語におきかえても、日本語とはならない。

“A Clock has two hands” を日本語にする場合、まず hand は「針」になおさねばならないし、have は「がある」を使わねば日本語らしくならない。「がある」は一方では “There is ~” の場合にも用いられる。しかし、“I have a book” のときは、「ある」でもなく、単純に「持つ」にするのでもなく、「~ている」を用い「私は本を持っている」にしなくてはならない¹³⁾。

以上学習者の母国語が日本語学習に及ぼす影響について簡単にみてきた

11) 今田滋子「撥音の発音をめぐって」日本語教育 20 参照。

藤永 保「言語と思想」p. 241『講座心理学 8(東京大学出版会)』所載参照。

12) 「ことばが通じるだけで満足ならば... 異音について気にする必要はない。しかし自分のことばが社会的に受入れられる——すなわち本国人なみに聞える——ことを望むならその言語で正常なものと同一異音が使えるようにならなければならない。多くの外国人の経験には反するかもしれないが、これを達成することは充分に可能である。」p. 297, H. A. グリーソン「記述言語学」大修館。

13) 伊丹レイ子「『外国語』を教えるということは何か」日本語と日本語教育、第2号 p. 32。

様垣 実「比較表現法的にみた have 構文」『日英のことばと文化』所載参照。

が、この学習者のもつ文化(広)が、他の文化(広)を学習するのに干渉を起すのは、言葉の面のみではない。言語とは直接関係のない文化(狭)においても同様である。例えば、早大語研テキストの中に結婚式の描写として次のような部分がある。

「媒酌人のあいさつのあと乾杯。続いて、勤め先の上司、恩師と、お祝いや激励のスピーチが型どおりに進む。」¹⁴⁾

今、文化ということで問題としたいのは、「型どおりに進む」という部分である。我々の感覚からすれば、「型どおりに進む」ことは誤ちのないことであり、好ましいことである。しかし、個性を尊ぶ文化圏からの学生は形式主義としてしかみず、「つまらないこと」としか考えてくれない。従って、この部分では、日本人は「型」というものに如何なる価値感をもつかということにお茶、歌舞伎の所作事等を例にしながら、話を発展せねばならなくなる。

同テキスト、先生の家への訪問についての学生同士の相談の部分。

「でも、先生のお宅へはお昼ごろ着くでしょ。お昼はどうするの。」

「あ、そうだね。鎌倉の駅前で食べてから行ったらどうかな。」¹⁵⁾

前例と同じく、ここでは人の家を訪ねるときは如何なる配慮をなすべきかを問題とせねばならない。アメリカ人に聞いたところによると、彼等は食事時でも、親しい間柄なら遊びに行くそうである。但し、食事によべたわけではないから、食事の間は自らは食わずに待っている、また来られた方も、招いたわけではないから待たせておくそうである。我々なら、食事時はまず訪問せぬ。来られれば、食事を出さねばと思うし、迷惑にも思おう。このように文化(狭)の差はその差異だけではなく、感情にまで繋ってくる。

ところで、右に述べたのとは逆に、このような文化を割に苦労なく受入

14) 早稲田大学語学教育研究所編「外国人学生用日本語教科書」中級第一部 p. 61。

15) 同上 p. 19。

る日本語学習者がいる。東南アジアの人々である。彼等は「神」といえば、唯一神ではなく八百万の神を考え、我々が笑ってほしいところでは笑ってくれる¹⁶⁾。彼等自身の文化による判断がそうさせているのだが、日本語学習の面において右の点に関しては悪い方向に作用していない。勿論、文化の細かな点における差異はあるが、大まかに言えば似ており、日本文化を受容する素地が初めからあるように思われる。

本稿では、このような類似した文化(狭)を風土とよび、第1図の下部に書いておいた。日本語教育において文化(狭)を問題とするのなら、この点、つまり学習者が風土あるいは文化圏(この違いについて論ずる余裕はないので触れぬ)を同じくするか、異にするか(学生間、あるいは日本と)という条件も、教案を作るに際して考慮すべきであろう。

閑話休題。先に言語の背景に文化があるといったが、実際の日本語の使われ方を見てみると、むしろ文化という籠で縛りつけられたその枠の中で使われていると言ったほうが正しいように思われる。

ここでは、文の陳述部分を通してみた日本語の発話のなされかたをその例として取上げてみたい。

『それはあなたの本ではありませんか。』

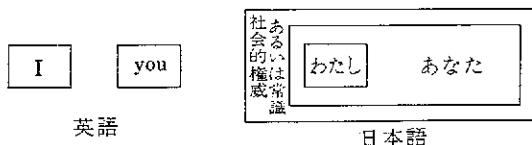
この文の後半下線部分を陳述部分という。文の前半が客観的に事実関係を表わしているのに対し、陳述部分は文に「色あい」をつけている。この色あいからも問題が考えられるが、ここで問題としたいのは、話者は聞手の顔色を窺いながら事実関係を話し、そのときの聞手の態度により陳述部分を選択するという傾向のみられることである。

例文では話者は聞手の感情を刺激しすぎないように否定形にしている。そのような配慮を行わなければ、「あなたの本ですね。」となろう。この文では終助詞「ね」に相手にも事実を認めさせようとする姿勢が出てくる。「～だろうと思う」「～だというわけじゃないんが」「～とも考えられる」など

16) 岩田慶二「日本文化のふるさと」角川新書 p. 22-24 参照。

も同様に話者が聞手の心理を読みとることにより出てくる表現法という分析も出来ようかと思う。話者と聞手にとどまらない場合もある。たとえば「田中さんは山田さんにピアノをひいてあげる。」という内容を「ピアノを聞かせる。」とは言わない。前の論理と同じく、ピアノをひくという行為が相手に如何なる作用を与えるかを考えて「させる」か「あげる」を選ぶ。

ところで先の例の場合、聞手の心理を読みながら、話者は一步後退した形をとる。そして事実関係は話者の個人的主感的判断となり、客観性が薄れてしまう。客観性を打出したい場合には、話者以外の他の判断に頼り¹⁷⁾、「～ことになっております。」「～だと——先生がおっしゃいました。」とする。このように権威者の判断、行動が客観性を保証するものとしてよく登場する。この傾向は文中にもあり、文中では権威者とともに、ことわざが引かれることもある。「～と私は思う。」とあるとき、それは“I think ～”とは異なる。日本語では単なる個人的な判断にすぎませんが、という意味になる。それが英語では話者の主体的な判断となり、絶対的な価値をもって聞手と対決するわけである。図式化すれば下のごとくなる(18)。



日本語教育において文化を考えると、以上大ざっぱながら見てきたような様々な問題がありうる。その中でも難しく、且つ一番手をつけられていないのが、このような感情や直感、行動様式の原理に係る分野であると思う。行動様式については日本人自らそれに気付けば、日本語として成立してくる。「甘え、いき、やば、義理、人情、わび、さび」がそれであり、新

17) 前掲板坂著 p. 68 以下。氏家洋子「日本語における表現と意識」講座日本語教育 Vol. 10 p. 71-74 参照。

18) 日本語における話者と聞手の相対的な関係は待遇表現においても同じ原理が働いているように思う。

たに発見されれば「タテ社会¹⁹⁾」のように先の語に付加わってくる。「恥」をベネディクトによって指摘されればそれも自らの文化への再認識の拠り所となる。しかし、我々の日常気のつかない何でも無い所に独特の文化がころがっていることの方が多い。池田摩耶子氏による虫の音の指摘²⁰⁾は既にこのような例として周知のところとなったし、鈴木孝夫氏も鼻に関して次のような指摘をしている。

「日本の小説で、始めて主人公が登場してくる時、もし作者がその人の顔を詳しく描写するならば必ず、眼や口や眉と共に、鼻がどうだということがでてくる。ところが、英語の小説」では「顔が克明に描かれている場合でも、どうしたことか鼻への言及が少ない」が、反面「顎については非常に注意が払われている。」²¹⁾

このように文化は、無意識下の至る所に存在し、そのすべてが発見されたわけではない。分っているのはまさに氷山の一角にすぎない。

6

以上のような観点に立ち、日本語や日本文化の特質を解明する作業は、従来より日本語教育の専門家の間でも行われていたが、言語学や人類学等の専門分野の成果によるところの方が大であったように思う。そして後者は資料として我々日本語教育をしている者の役に立つ。

しかし、ここで注意せねばならぬのは、言語や文化を比較研究することが日本語教育ではないことである。また、言語・文化のちがいを日本語学習者に単に説明することも日本語教育の目的とするところでもない。外国語教育(先に理想型としたところに従えば)とは、あくまでもその文化(広)に従えるように学習者をしむけることである。故に、日本語教育における文化(狭)についても同じく、自然に日本人と同じような発想・価値感等が

19) 中根千枝「タテ社会の人間関係」講談社現代新書。

20) 池田摩耶子「日本語再発見」p. 7-17。

21) 前掲鈴木著 p. 50-58。

出てくる (recognition 面のみならず production 面においても) ことを目標とせねばならない²²⁾。そしてその外側に日本の芸術だの社会・経済だの歴史だのといった諸事情についての具体的な知識が絡まってこようが²³⁾、これらは右に掲げた目標からみれば、日本語教育においては副次的な意味しか持たなくなる (勿論なくてよいといっているのではない)。

少し視点を変えて、学習者の立場から考えてみたい。はじめにここで取り上げているテーマを問題としている学生の作文があるので紹介する。

『日本のある習慣がよくわかるのに、その習慣に従えるとは言えません。米国では育て方が違うので、考え方も違います。それは、今まである習慣の理由が十分なら割合簡単に順応できます。たとえば家に入る前にくつを脱ぐ習慣の理由がわかりやすくて、早く慣れます。しかし、一番順応しにくい習慣は理解しにくいのです。それは大体日本の礼儀です。

——(中略)——

たわいもない事です、一つ困る事は、日本人の遠慮です。日本語を学び初めたばかり時は、ある教科書に次のように会話が書いてあります。「お茶はいかがですか。」「どうぞおかまいなく。今みのる君はるすですか。」とか何とか言いました。最後は次のように書いてあります。「じゃあ、そろそろ失礼します。」「そうですか。でもお茶をもう一杯どうぞ。」「ええ、いただきます。」米国人にとっては、とてもわかりにくかったです。それは「どうぞおかまいなく」と答えてもお茶をもらいました。英語でどうぞおかまいなくという表現を言ったら、多分お茶をもらわないからです。そ

22) 角田忠信「日本人と西欧人の文化型と音認識」(言語 74-6)によると日本人と西欧人では母音・子音の認識が脳の生理上異なる。虫の音、動物の声についても同様に異なり、それは成人になると変えることはできないようである。成人では変えられないとすると、外国人日本語学習者がどこまで完全に日本語、文化に同化できるのか心許無くもなるが、理論的には完全同化を目標として考えておきたい。

23) 前掲ラドー著 p. 275 においても指摘されているとおり、従来はこの知識を言語教育における文化として考える傾向が強かった。

してそろそろ失礼しますといったら、本当に出るつもりという意味です。米国人は、お茶がほしければ「はい、いただきます」と答えて、欲しくなければ「どうぞ、おかまいなく」と返事します。でも日本人なら、何回もすすめなければなりません。米国人はあまり遠慮しなく答えるので、日本ではいつも困ります。つまり何かが食べたくても、すぐ「はい、いただきます」と答えるのは、ちょっと失礼です。しかし食べる気がしなくても、やっぱり、食べなければなりません。』²⁴⁾

この作文は私が今まで述べてきたことを凝縮しているようで興味深い。この学生は日本語習得の問題として、言語と文化の問題を出してきているが、いかに解決すべきかは答えていない。ところで「いかに」はさておき、日本文化に同化することに関しては右の学生は作文からみて、私の方針に順応してくれるだけの準備のあることが窺えるが、拒絶する学習者も少ない。曾て、日本語を勉強すればするほど「洗脳」されてしまいそう得意だと言ってきた学生がいた²⁵⁾。この学生の意のままに日本語学習を続けた場合、どこまで深く理解できるようになるか疑問であるが、この話は二つのことを考させる。一つは繰り返すが、文化の違いを如何にショックなく克服し、同化させ得るかという方法こそが日本語を教育する側において考えられねばならぬ課題であること。二つは理想型と呼んだ外国語教育をするには学習者の側にもそれなりの適応性が要求されるということである²⁶⁾。(従って外国語教育の方法も理想型一つであらねばならぬ必要性もない。)

24) 早大語研日本語専修クラス 2021 (74 年春学期) ブリジット・ドーリル嬢の作文より。

25) 洗脳の具体例としてこの学生はテキストの次のような部分を指摘した。

(スピーチコンテストに)「...ことし入賞した人も、入賞できなかった人もさらに勉強して、来年はいつそうりっぱなスピーチを聞かせていただきたい。」友人は来年こそ一位に入賞してみせると張切っていた。前掲語研テキスト p. 25。

この学生は勉学というものに対する態度についていけないのであった。

26) 外国に適応するということが如何なるものかは、日本語教育に直接関係はないが、中根千枝「適応の条件」講談社現代新書が参考となる。

さて、理想型の学習において、私は学習者個人の内部に既習の母国語・文化の他に日本語・日本文化の構築を求めた。それは「洗脳」という評価を受けるほど、つまりは日本語を通して新たな人格の形成を意味する。学習者個人の中においてである。学習者の心理として母国文化(広)と新たに獲得した日本文化(広)はどのように衝突あるいは葛藤をするのだろうか。個人レベルにおける文化変容の問題であるが²⁷⁾、国・風土・文化圏により変容には傾向がありはしないだろうか。これも日本語教育における文化の問題の一つとして考えるべき事項のように思われる。

最後に注意しておかねばならぬのは、学習者に日本文化(広)(日本語と文化(狭))への完全な同化を要求するとしても、それは学習の上においてである。日常生活における価値判断は当然学習者自身においてなすべきであるし、帰国後の仕事が日本(言語あるいは文化)に関することであっても同じく、その国の文化の中で学習者の主体的な判断によって行われるべきものである。そこにまで日本的行動様式を押付けるのは、日本文化の押し売りである。

現状の日本語教育における文化は、各教師の裁量に委ねられているといっても言い過ぎにはならない。教育体系としては未だ考慮の外に置かれている。本論で述べたとおり、文化(狭)と言語が密着した関係にあるなら現状は遺憾であるとか言いようがない。

その現状から脱皮するためには、問題となる文化の理論的な整理と位置づけを明確にし、その枠の中で、教育面へ如何に組入っていくかを考えなければならぬのであろう。

日本語の教育体系において文型の提出順が問題とされているように文化もその提出順にまで問題を深化させねばならないと思う。その日の近からんことを期待して筆をおく。

——陳謝拙文——

27) アラン・ターニー「日本の中の外国人」三省堂新書 p. 187-190 参照。